



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Mari Holtet Hansen

Individ-gruppe-læringsmiljø

Hvordan kan jeg som danselærer bidra til et godt læringsmiljø som ivaretar individet i en gruppe?

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2015

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen
Lærerutdanning

Utdanning:	Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	Skriftlig hjemmeksamen
Emnekode:	PD 401 og PD 402
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Kandidatnummer:	990755
Dato for innlevering:	18.05 2015 kl. 09.00

Eksamensoppgave PPU-dans

Våren 2015

Kunsthøgskolen i Oslo

Individ-gruppe-læringsmiljø

Hvordan kan jeg som danselærer bidra til et godt læringsmiljø som ivaretar individet i en gruppe?

Innholdsfortegnelse

- 1.** Innledning
 - 2.** Hoveddel
 - 2.1** Case
 - 2.2** Individ
 - 2.2.1** Albert Bandura- «self-efficacy»
 - 2.2.2** Økt mestringsforventning
 - 2.2.3** Deci og Ryan- Selvbestemmelse
 - 2.2.4** Økt selvbestemmelse
 - 2.3** Gruppe
 - 2.4** Godt læringsmiljø gir god læringskultur
 - 3.** Konklusjon
- Litteraturliste

1. Innledning

I denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg temaet individ og gruppe og forholdet mellom disse i et læringsmiljø. I jobben som danselærer vil man så å si ved alle anledninger jobbe med en gitt gruppe elever. En gruppe vil alltid omfatte individer med ulik grad av motivasjon, selvfølelse, samt personlig «bagasje». Jeg har derfor valgt problemstillingen:

Hvordan kan jeg som danselærer bidra til et godt læringsmiljø som ivaretar individet i en gruppe?

Jeg valgte denne problemstillingen fordi jeg mener den belyser et meget viktig felt i en undervisningssammenheng, og da kanskje spesielt i danseundervisning med tanke på at all undervisning foregår i gruppe. Vi kommer alle inn i en gruppe med ulike forutsetninger og forventninger, det vil derfor være viktig for meg som lærer å ivareta alle individer slik at man sammen kan bygge opp en gruppe. Men hvordan gjøre dette? Jeg har valgt å avgrense min oppgave til grupper i den videregående skolen. Etter egenerfart praksis opplevde jeg store forskjeller på gruppene i danseundervisningen i den videregående skolen, ikke bare med tanke på nivå, men også det sosiale og gruppedynamikken. Jeg vil derfor starte min oppgave med å foreta meg noen begrepsavklaringer, for så å presentere to caser for igjen å belyse disse opp mot teori. For å gå nærmere inn på gruppen og det sosiale samspillet har jeg valgt å utføre en sosiometri undersøkelse, samt en kartleggings undersøkelse av det sosiale miljøet i mine to caser. Jeg vil da, i lys av case og teori, redegjøre for hva jeg som lærer, gjennom et godt læringsmiljø, kan gjøre for å styrke individ og gruppe.

2. Hoveddel

Som en slags paraply for denne oppgaven vil jeg at vi skal ha med oss begrepet læringsmiljø. Et godt læringsmiljø er en forutsetning for at elever skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt. Det handler om de forholdene skolen legger til rette for eleven som har betydning for elevens læring, helse og trivsel (snl 2015, udir 2015). Vi er alle enige om at et godt læringsmiljø er en viktig forutsetning for læring, men det er ulikt syn på hva et godt læringsmiljø er og hvordan man kan utvikle et godt læringsmiljø for hver enkelt elev, og det er nettopp dette jeg vil ta tak i. Hvordan jeg kan utvikle et godt læringsmiljø for hver enkelt elev i en undervisning som alltid foregår i gruppe, et læringsmiljø som styrker individet, men

samtidig også gruppen. For at jeg skal kunne redegjøre for dette trenger jeg mere kunnskap og innsyn på de ulike områdene og alle de faktorene som spiller inn.

2.1 Case

Jeg vil da presentere to caser fra egen erfart praksis. Jeg fikk i løpet av min praksisperiode i den videregående skolen mulighet til å jobbe med to svært forskjellige grupper:

Case 1: En gruppe med store nivåforskjeller, to stykker som utmerker seg, ellers ganske lavt nivå. En veldig prestasjonscentrert gruppe med stort fokus på karakterer. Lav arbeidsmoral og tro på egne evner. Oppleveres som passive og vanskelige å komme inn på som gruppe. De sterkeste elevene er også de som tar mest plass og er mest aktive. Ut ifra observasjon oppleveres de som en gruppe med en sterk ytre motivasjon, noe som bekrefter passive elever.

Motivasjonen ligger i prestasjon og prestasjon måles ut ifra karakter. Jeg opplever heller ikke at dette er en gruppe med det jeg vil kalle for sunn konkurranse, det å lære av hverandre og gjøre hverandre gode. I denne gruppen sto heller ikke fagets egenverdi særlig høyt da jeg opplevde at svært få har interesse av å gå videre med dans.

Case 2: En gruppe med et jevnt over jevnere nivå. God arbeidsmoral og virker som en gruppe med større fokus på prosess enn prestasjon. De oppleveres som aktive elever som tar ansvar for egen læring. De er opptatt av å gjøre hverandre gode, dette gjennom sunn konkurranse, de backer hverandre opp utfordrer hverandre til å yte sitt beste. De har en sterkere indre motivasjon og et ønske om å bli bedre ut ifra egne ønsker, uten for mye fokus på prestasjon og karakter. Jeg opplevde her at faget hadde verdi for elevene da også flere av elevene ville satse videre på dans. Denne gruppen har også sine problemer, men ikke kollektivt. Her var det noen enkelttilfeller med større grad av personlige problemer som spilte inn i deres skolehverdagen.

Mitt spørsmål da er hvordan to grupper kan bli så forskjellige? Med tanke på at de har blitt introdusert for samme skoletilbud, samme lærere og lik struktur. Hvilke faktorer er med på å farge gruppedynamikken? Og hvilke fallgruver er det jeg som lærer må se opp for?

2.2 Individ

For å prøve og redegjøre for disse spørsmålene har jeg valgt å starte med individet. *For å forstå dynamikken i en gruppe må man begynne med å forstå mennesket på en eller annen*

måte (Svedberg 2002, s 64). Jeg starter derfor med individets selv, begrepet selv innebefatter i henhold til Mead sine teorier (Askeland og Sataøen 2013), jeg og meg. Hvor *jeg* er det handlende, spontane og skapende subjektet, mens *meg* er det reflekterende og bevisste objektet. *Og gjennom en dialog mellom jeg og meg blir selvet utviklet* (Askeland og Sataøen 2013, s. 110). Og det er under meget personens selvoppfattning og selvverd kommer inn, og det er akkurat dette med selvoppfattning og selvverd jeg vil gå nærmere inn på, samt selvhverdelse. Jeg mener at disse tre «selvene» er viktige for elevenes ståsted i en gruppe.

Selvoppfatning kan forklares som de ideer, følelser og holdninger en person har til seg selv, altså vår oppfatning om oss selv (Wormnes og Manger 2012, s. 29). En persons selvoppfatning er ikke statisk, den vil derfor variere fra situasjon til situasjon. Så da selvoppfatning kan forklares som den oppfatningen vi har om oss selv, kan selvverd forklares som de vurderingene vi gjør av oss selv. Hvis personer vurderer seg selv positivt sier vi at disse har høyt selvverd, men hvis de da vurderer seg selv negativt vil selvverdet bli lavere, noe som igjen vil spille inn på selvoppfatningen (Woolfolk 2004). Det er da to viktige spørsmål som vil være viktig for meg som lærer: *1. Hvordan påvirker selvverdet elevenes adferd på skolen? 2. Hvordan påvirker livet på skolen elevenes selvverd?* (Woolfolk 2004). Det viser seg at elever med høyt selvverd har lettere for å lykkes på skolen, det er også vist at elever med høyt selvverd også har mer positive holdninger til skolen, som i stor grad vil påvirke adferden. Med tanke på at dansefaget er et fag som innebærer mye prestasjon og sammenligning av seg selv opp mot medstudenter vil spørsmål 2 være vesentlig for min undervisning. Det vil være viktig av meg som danselærer å skape et miljø og en undervisning som er med på å styrke elevenes selvverd, dette gjennom å vise genuin interesse, gi gode og individuelle tilbakemeldinger, samt foreta en kontinuerlig vurdering rettet mot elevens utvikling. Det siste selvet jeg da vil innom er *selvhverdelse* (Lamer 2015). Selvhverdelse handler om hvordan en kan hevde seg selv og sine meninger på en god måte, hvordan man klarer å stå imot gruppepress, samt det å ta initiativ til, eller bli med i, arbeid og samtaler som allerede er i gang. Disse tre selvene mener jeg er essensielle for hver enkelt elev og hvordan forholdene er mellom disse vil i stor grad ha påvirkning på hvordan du opptrer i en gruppe.

2.2.1 Albert Bandura- Self-efficacy

Vi skal holde oss i selvets landskap, men forflytte oss over til Bandura og hans self-efficacy teori (Pervin og John 2001). Det grunnleggende prinsippet i denne teorien er troen på egen

evne til å mestre, noe jeg mener henger tett sammen med elevens selvoppfattning og selververd. Albert Bandura er en psykolog innenfor sosial læringsteori. Sosial læringsteori legger vekt på det som skjer i det sosiale rom og den interaksjonen som skjer mellom individ og miljø. De vektlegger individet som en aktiv agent, individets kognitive prosesser og at adferd er situasjonsspesifikk. Med det mener man at adferden varierer ut ifra situasjonen personen blir satt i (Pervin og John 2001).

Banduras seneste arbeid har omhandlet menneskets motivasjon og indikasjon av personlig kompetanse for psykisk og fysisk velvære (Pervin og John 2001). Menneskets tro på egen evne til å påvirke hendelser. Elevers ulike grad av motivasjon, samt tro på seg selv vil ha stor innvirkning på gruppen, jeg må derfor bevisst jobbe med å skape et klima som stimulerer til en indre motivasjon. Indre motivasjon innebærer motivasjon der aktiviteten i seg selv er belønning nok, kontra ytre motivasjon som er motivasjon som styres av ytre faktorer som belønning eller straff (Woolfolk 2004). Man kan oversette self-efficacy til mestringsforventning som jeg syns er den mest beskrivende oversettelsen (Woolfolk 2004). Konseptet mestringsforventning relaterer seg til de forventninger mennesket har angående deres evne til å handle i en spesifikk oppgave eller situasjon. Ifølge Bandura har mestringsforventning innflytelse på hvilke aktiviteter vi engasjerer oss i, hvor mye innsats vi legger inn i en situasjon, hvor lenge vi fortsetter på en oppgave og våre følelsesmessige reaksjoner når man forutser en situasjon eller er involvert i en (Pervin og John 2001).

Mestringsforventning vil være en viktig faktor for elever ved danselinjen, det å klare å se for seg et positivt utfall av en ukjent situasjon eller en krevende oppgave, samt å skape utholdenhet og gode tankemønstre. Vi kan si at det er tre hovedfaktorer som spiller inn på mestringsforventningen, den første er **tanken**: «*Dette er noe jeg må gjøre og jeg kan klare det*», eller, «*Dette kommer jeg aldri til å få til. Hva vil folk tro om meg?*». Så kommer **emosjonene**: spenning og glede kontra angst og depresjon. Og til slutt, **handling**: Større engasjement kontra hemming, immobilisering (Pervin og John 2001). Disse tre faktorene vil bli viktig for meg som danselærer og styrke hos mine elever slik at deres mestringsforventning øker. I tillegg til disse tre faktorene er det en til som er desto viktig, nemlig oppgavens verdi, om det er viktig for meg å lykkes. Jo høyere verdi oppgaven har, jo mere betydningsfull blir den, samt interessen øker. For å bygge opp mestringsforventning og styrke tanken, emosjonene og handlingen rund oppgaven, samt styrke oppgavens verdi er det et arbeid som er essensielt, og det er arbeidet med å sette mål. Det er målene som veileder oss i å etablere prioriteringer, samt sette et klart fokus for jobbingen og et tydelig bilde på hvor

man vil (Pervin og John 2001). For en elev, eller egentlig for alle, vil det være viktig at de målene man setter seg er innenfor rekkevidde. Man må lage seg tydelige delmål slik at veien til måloppnåelse virker nær og realistisk. Med tanke på at dans er et fysisk visuelt fag vil det bli viktig å kunne visualisere målene sine, altså lage seg målbilder (Wormnes og Manger 2012). Jo tydeligere målene blir visuelt, jo mere virkelige og meningsfulle blir de. De vil gjennom dette arbeidet oppleve at de må være aktive i egen utvikling og læring, både fysisk og kognitivt, noe som vil være med på å styrke elevens kompetansefølelse, mestringsfølelse og motivasjon. Så sett i et helhetsperspektiv vil mestringsforventning være med på øke den indre motivasjonen hos elevene.

I lys av didaktikken legger Bandura også stor vekt på modell-læring og observasjonslæring som en viktig faktor i personlig utvikling, man lærer gjennom å observere og etterlikne andre (Woolfolk 2004).

2.2.2 Økt mestringsforventning

Men hvordan kan jeg nå i min praksis være med på å øke elevenes mestringsforventning konkret? For mitt fag spesielt vil det viktigste arbeide ligge i å utforme individuelle mål, konkrete og oppnåelige mål, med tanke på ulik grad av forkunnskap og forutsetninger. Det første jeg ville gjort, etter å ha stiftet en relasjon til gruppen og fått et relativt godt bilde av elevene og dems styrker og svakheter, ville vært og bedt hver enkelt elev fylle ut et egenrederingsskjema. Jeg ville fått elevene til å reflektere rundt egne ferdigheter og kompetanse rettet mot faget. Eleven ville også fått i oppgave om å skrive ned tre spesifikke ting han/hun ser på som sine sterkeste egenskaper som danser, samt tre spesifikke ting han/hun ser på som sine svakheter. Ut ifra dette skjemaet ville jeg sammen med hver elev, på en elevsamtale, begynt arbeide med å utforme mål. Som nevnt tidligere er det viktig at målene er konkrete og innen rekkevidde, på den måten vil eleven raskt oppnå mestring og kompetansefølelsen vil øke. I likhet med tanken, at dette faktisk er noe jeg får til, følelsene rundt faget blir styrket og man vil oppnå et større engasjement for videre arbeid. Og ut ifra dette vil også oppgavens verdi øke, jo mere man får til, jo viktigere føles oppgaven. I tillegg til elev-lærer veiledning ville jeg i dette arbeidet også tatt inn gruppen. Det er noe som heter å gjøre hverandre gode, dette er et begrep jeg mener passer godt inn i en danseklasse og vi er da inne på modell-læring/observasjonslæring. Bandura mener vi lærer best i samspill med andre og at vi tar lærdom av andres prestasjoner, dette er noe jeg vil bruke som en fordel i min

undervisning, vi har alle, uansett nivå, noe å lære av hverandre. Jeg ville da latt elevene få mulighet til å observere hverandre to og to, for så å veilede hverandre. Jeg ville i dette arbeidet fungert som en veileder ved å gi elevene tydelige oppgaver på hva de skal veilede kompisen på. Jeg ville mest sannsynlig ha gitt i oppgave å konkretisere noe medeleven mener kompisen mestrer, samt noe konstruktivt på hva som kan gjøres bedre. Målet med en slik type «kompisveiledning» ville være å styrke elevenes refleksjon og troen på egen evne til å påvirke hendelser. Jeg tror at ved å få elevene til å sette ord på det dem ser vil være med på å styrke kompetanse følelsen og forhåpentligvis styrke en mere kollektiv indre motivasjon for faget.

Men det er ikke bare mål som kan skrives på papiret Bandura mener er viktig, likeså viktig som dem er målbilder. En stor oppgave på veien til måloppnåelse vil være å se for seg utfallet. For å gjøre dette konkret i undervisningen ville jeg valgt ut en eller to øvelser i løpet av klassen hvor jeg spesifikt ville jobbet med visualisering. Jeg ville først latt elevene utføre øvelsen uten visualisering av målene i forkant, for så å gjenta øvelsen, men denne gang med visualisering i forkant. Jeg ville her bedt de se for seg hvordan de vil utføre øvelsen, med fokus på mål for øvelsen. På denne måten vil målet bli programmert i eleven og det vil bli lettere for eleven å se for seg et positivt utfall av gjennomførelsen. I etterkant ville jeg ha åpnet opp for diskusjon rundt visualiseringen og om dette hadde noen betydning for utførelse av øvelsen.

Arbeidet med å styrke elevenes mestringsforventning mener jeg er et like viktig arbeid i case 1, som i case 2. Dette arbeidet handler om å jobbe opp elevenes egen tro på mestring og tro på egne evner. *Studentene og elevenes egen tro på at de kan påvirke og regulere sin egen læring i retning av å lykkes og mestre bedre* (Wormnes og Manger 2012, s 115). Dette vil også være med på å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev. Didaktisk sett er det viktig at jeg klarer å skreddersy en undervisning hvor det er godt samsvar mellom mål, innhold og elevforutsetninger for å styrke mestringsforventningen. Spesielt med tanke på at all undervisning foregår i gruppe er det viktig at alle, i løpet av undervisningsøktet, kjenner på mestring og styrket kompetanse. Når det kommer til viktigheten av oppgavens verdi vil dette bli et vesentlig arbeid hos case 1, da disse ikke viser til like stor grad av interesse for selvet faget som case 2. Hos disse vil det kanskje være lurt å se nytte verdien av faget da fagets egenverdi ikke står like sterkt, man må jobbe fram en verdi for faget ved å knytte det opp mot noe annet.

2.2.3 Deci og Ryan- Selvbestemmelse

I tillegg til mestringsforventningsteorien er det en teori til jeg har valgt å gå nærmere inn på, nemlig selvbestemmelsesteorien. I henhold til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Jacobsen 2012) har alle mennesker et ønske om å oppnå kompetanse og selvbestemmelse, og at vi alle er født med en indre motivasjon til å utforske egen kapasitet å forsøke og mestre optimale utfordringer. Indre motivasjon henger tett sammen med oppfattet kompetanse, jo mere kompetanse eleven opplever overfor aktiviteten, jo sterkere indre motivasjon (Jacobsen 2012). Så mye av den indre motivasjonen handler da, igjen, om elevens selvoppfatning, altså elevens ideer, følelser og holdninger om seg selv (Wormnes og Manger 2012). Noe som igjen gjør at mestringsforventning og selvbestemmelse henger tett sammen. Selvbestemmelse handler om å skape aktive og handlende *aktører* som viser til å ha kontroll over egne evner og resultater, som kan knyttes til case 2. Kontra case 1 hvor gruppen opptrer mere som *brikker*. En *brikke* er ofte ansvarsfri, ytre kontrollert og har manglende innflytelse over egne egenskaper og egne resultater (Haraldsen 2014).

Med tanke på at alle har et indre ønske om å være aktør og et behov for å oppleve kontroll og valgfrihet er det tre sentrale begreper jeg som lærer bør jobbe ut ifra. Nemlig: *autonomi*, *tilhørighet* og *kompetanse* (Jacobsen 2014). *Autonomi* handler om å gi eleven eierskap til egen utvikling og elevens behov for å ta egne valg. Man skal støtte elevens valg og involvere eleven i videre planlegging av undervisningen. Det er også viktig av lærer å vise forståelse. *Tilhørighet* handler først og fremst om viktigheten av gode relasjoner, både elev-lærer, elev-elev og elev-gruppe. Man skal vise autentisk interesse ovenfor eleven, det at man faktisk bryr seg. Man må være empatisk, kunne se ting fra elevens perspektiv og være involvert og vise engasjement ovenfor elevene dine. I det siste begrepet, *kompetanse*, kommer vi tilbake til dette med å styrke elevens selvoppfatning og mestringsforventning. Alle har et behov for å oppleve at de lykkes med en oppgave, klare å oppnå ønsket resultat og oppleve mestring (Jacobsen 2014). For at jeg som lærer kan være med å styrke oppunder dette behovet er det viktig at jeg viser til tydelig struktur over min undervisning, at jeg har gode didaktiske ferdigheter, at jeg har høye forventninger til mine elever, samt opptrer støttende under prosessen. Det er viktig å gi klare og tydelige tilbakemeldinger som er utviklende og til nytte for eleven, det vil også bli ekstremt viktig å gi optimale utfordringer som styrker elevens utvikling. Å få elevene til å reflektere over egen utvikling og egne mål vil også bygge oppunder kompetanse følelsen. Disse tre hovedområdene innenfor selvbestemmelse vil være med på å støtte oppunder elevens mentale helse og de vil forhåpentligvis da bli mere robuste

for å tåle eventuelle nederlag (Haraldsen 2014), samt se forståelse i gitt karakter. Spesielt da knyttet opp mot case 1 hvor karakterfokuset var såpass sterkt. Målet er at eleven skal se på karakteren som en målestokk på veien til måloppnåelse og at tyngden heller skal ligge på tilbakemeldinger og veiledning fra lærer.

2.2.4 Økt selvbestemmelse

Ruth Garner sier om selvbestemmelse: *Det er gjennom denne selvbestemmelsen kloke lærere tillater hver elev å styre fokuset mot det de liker spesielt godt og synes er verdt å lære* (Woolfolk 2004, s. 295). Så forhåpentligvis vil elevene gjennom selvbestemmelse se verdien av hardt arbeid og kunne knytte arbeid som kanskje ikke oppleves like «morsomt» opp mot det de liker spesielt godt. Jeg ville igjen, i dialog med elevene kartlagt elevenes ulike interesser, da spesielt for de ulike dansefagene i den videregående skolen, for så å få elevene til å se nytteverdien av de ulike fagene. Vil du bli en god jazzdanser? Ja, da er den klassiske ballettreningen og modernetreeningen en stor del av det som skal til for å nå det målet. Ved å binde slike broer for undervisningen, trekke inn målarbeidet fra tidligere og ved at jeg viser forståelse for elevens interesse og ønske vil elevens autonomi styrkes. De vil på den måten få et større eierskap, både til egen utvikling og til selve undervisningen. Det er viktig at elevene ser at jeg er der for dem og for å hjelpe dem på veien. Vi kommer da inn på tilhørighet og relasjoner. Med tanke på at en av de viktigste faktorene for læring er relasjon vil det være viktig at elevene opplever at jeg har autentisk interesse for hver enkelt elev, samt at jeg setter av tid til å lytte og være der for elevene. De må oppleve meg som en veileder og støttespiller, og ikke en dommer, noe som i dagens skolesystem kan jobbe litt mot hverandre, dette på grunn av det store fokuset på vurdering, karakter og resultat. Som tiltak for å styrke min rolle som veileder vil det for meg bli viktig å anvende meg av formative vurderingsform, kontra summativ (Lyngsnes og Rismark 2014). Den formative vurderingen har læring som sikte mål og vurderingen skjer underveis og den er i stor grad individ- og prosessrelatert. Ved bruk av denne type vurdering vil vurderingen virke stimulerende, veiledende og motiverende for eleven. Elevene vil også gjennom denne formen bli trent i å vurdere seg selv ved hjelp av egenvurderingsskjema, samt gi tilbakemelding og veiledning til medelever. Dette vil bidra til større refleksjon rundt faget, samt styrke elevens kompetansefølelse og tilhørighet. Kontra den summative som er mere «dømmende», avsluttende og ofte gitt med en karakter. I dagens skolesystem kommer vi ikke unna den summative vurderingen, men kan man styre unna den så mye som mulig er det å foretrekke.

Ved å jobbe konsekvent med elevenes autonomi og tilhørighet tror og mener jeg at mestrings- og kompetansefølelsen vil styrkes. Hvis vi nå da setter selvbestemmelse opp mot casene. Ut ifra mine observasjoner og erfaringer av case 1 mener jeg at arbeidet med å øke elevenes selvbestemmelse vil være med på å styrke både individet og gruppen. Det å få de til å føle et sterkere eierskap til egen utvikling og gjennom konsekvent bruk av formativ vurderingsform, spesielt da rettet mot hverandre, vil gruppens indre motivasjon styrkes, både kollektivt og individuelt. De vil da oppleve at de faktisk har evne og kompetanse til å styre egen utvikling, samt medelevs og på den måten gjøre seg selv og hverandre gode. De vil gå fra å være brikker til å bli robuste aktører. Hos case 2 derimot, erfarte jeg en gruppe med betydelig høyere grad av selvbestemmelse. De hadde gode relasjoner utad og større tro på egne evner og kompetanse. I tillegg viste de til et større eierskap til egen utvikling og læring ved å være interesserte, sultne og spørrende.

2.3 Gruppe

Som vi nå har lest er individet komplekst, vi har alle ulike grad av selvoppfattning, selvverd, selvhevdelse, mestringsforventning og selvbestemmelse, som igjen vil spille inn på elevens motivasjon. Alle disse faktorene er med på å påvirke individets plass i en gruppe og hva individet tilfører en gruppe. Og det er her spenningen ligger, hvordan jeg som lærer på best mulig måte kan ta i vareta alle individene i en gruppe. Før jeg kommer helt inn på dette vil jeg gå litt nærmere inn på gruppe og hva en gruppe faktisk er og hva som er med på å utvikle en gruppe.

En gruppe defineres som to eller flere individer som er avhengige av hverandre og påvirker hverandre i et sosialt samspill (Svedberg 2002). Det finnes ulike teoretiske forståelser av en gruppe. Man kan se på gruppe som et marked og som sjel eller speil. Eller man kan se på gruppe som en helhet, et felt, et slags bølgende nettverk av relasjoner, og det er dette synet på en gruppe jeg vil gå nærmere inn på. En helhetlig gruppe beskrives som en gruppe med fokus på relasjoner, prosesser og struktur. *Man kan si at et slikt syn på en gruppe går ut på å undersøke relasjonene mellom delen og helheten: individet og gruppen, gruppen og organisasjonen, og så videre* (Svedberg 2002, s. 51). Jeg mener dette synet kan være med på å hjelpe meg å besvare min problemstilling. For i bunn og grunn mener jeg at alt handler om relasjonsbygging, både individ-individ, individ-gruppe, lærer-individ og lærer-gruppe. Det er først når den jobben er gjort det målrettede arbeide kan starte.

Men hvordan utvikles egentlig en gruppe? En gruppe utvikles gjerne gjennom fire stadier. Det er vanlig å beskrive disse fire stadiene med: *forming, storming, norming og performing* (Stensaasen og Sletta 1996). *Forming*: Det er på dette stadiet gruppen formes og personene gjør seg kjent med hverandre. I denne fasen av utviklingen er det vanlig at personene kjenner på stor grad av usikkerhet og muligens opplever et visst ubehag. *Storming*: Her kommer de individuelle forskjellene til syne. Dette stadiet er preget av konflikter, kamp om posisjoner og roller. *Norming/opprydding*: På det tredje stadiet utvikler gruppen felles normer og mere definerte roller blir fordelt. *Performing*: Det er først nå det målrettede arbeidet kan komme i gang (Stensaasen og Sletta 1996). Det er i hovedsak to problemer gruppen må løse gjennom denne utviklingen. Det ene er å utvikle funksjonelle forhold mellom gruppemedlemmene, mens det andre er å forberede medlemmene på gruppens oppgaver, både det som faktisk skal gjøres, samt følelsesmessig oppgaver (Stensaasen og Sletta 1996). Her vil jeg si at elevenes grad av sosiale kompetanse spiller inn, noe jeg vil komme tilbake til. Selv om en gruppe har kommet seg smertefritt gjennom de ulike stadiene betyr ikke det at det ikke kan oppstå problemer og konflikter. For og ikke havne i en vond sirkel ved å ignorere problemer som oppstår underveis, er det eneste rette å gjøre og ta problemet ved roten for og raskest mulig komme til en løsning. Ved slike interne konflikter kan gruppen være så heldig at de kommer styrket ut av det hele (Stensaasen og Sletta 1996). Ved at de gjennom samhandling kommer til en løsning vil være med på å styrke elevenes sosiale ferdigheter, samt tilhørighet.

Denne stadiet utviklingen av en gruppe er noe som ofte skjer ubevisst og spesielt da *storming* stadiet og dette med utdeling av roller. Dette er det viktig at jeg som lærer har et bevisst forhold til og aktivt motarbeider stivnede rollemønstre. Uansett gruppe vil man ofte finne de samme rollene, såkalte standardroller, man kan nesten se på disse standardrollene som en provisorisk trygghet for individet, med tanke på at rollen så å si blir tildelt (Svedberg 2002). Vi kan jo bare tenke over de gruppene vi selv har vært en del av, vi husker alle klassens/gruppens: klovn, syndebukk, hjelper, oppmerksomhetssyke, ambisjonsrike, offeret og bøffelen, elefanten i glasshuset (Svedberg 2002). Faren ved disse rollene er at de ofte blir hengende med oss og at de til slutt blir en del av vår identitet, og dette ufrivillig, det er en av grunnene til at det er viktig at jeg som lærer aktivt prøver å motarbeide stivnede roller. Men hvordan blir klovnen *klovnen* og hjelperen *hjelperen*? I Gruppepsykologi boken av Svedberg (2002) står det på side 122: *Det finnes nødvendige roller i en gruppe som må besettes, og i sin visdom velger eller verver gruppen den best egnede kandidaten til å oppfylle en bestemt funksjon.* Dette forklarer da også hvorfor samme personer ofte blir tildelt den samme rollen.

I en klassesammenheng vil det i tillegg til disse rollene også oppstå ulike elevgrupper. Det er de *populære og aksepterte* elevene, de *usynlige og neglisjerte* elevene, de *avviste* elevene og de *kontroversielle* elevene. Disse kan igjen deles inn i *sosialt inkluderte* elevene og *sosialt ekskluderte* elevene (Stensaasen og Sletta 1996). De sosialt inkluderte elevene blir akseptert og inkludert i gruppen, samt at de får anledning til å delta aktivt i et positivt samspill. Den elevgruppen som lettes kan settes opp mot sosialt inkluderte elever er de *populære og aksepterte* elevene, sett opp mot sosiometriske undersøkelser, som jeg vil komme tilbake til litt senere, mottar disse elevene mange positive valg. Også de *kontroversielle* elevene kan gå under kategorien inkluderte elever, disse mottar ofte både positive og negative valg fra gruppen, så de vil alltid ha noen som verdsetter dems adferd. De sosialt ekskluderte elevene derimot opplever ikke innpass i gruppen, samt manglende tilhørighet og innflytelse. De elevgruppene som kan settes opp mot ekskluderte elever er de *avviste* og de *usynlige og neglisjerte*. De *avviste* får i en sosiometrisk undersøkelse mange negative valg. Ved å gi negative valg gir medelever uttrykk for at de tar avstand og helst ikke vil ha noe med dem å gjøre. De neglisjerte elevene mottar oftest ingen eller svært få valg, disse blir ofte oversett både av elever og lærere. Dette kan ses på som den mest alvorlige form for sosial ekskludering. Sosialt inkluderte elever har oftest et godt forhold til klassen, de føler seg knyttet til gruppen som igjen fører til et godt forhold mellom individ og gruppe (Stensaasen og Sletta 1996).

Både rollefordelingen og elevgruppe utviklingen vil utformes gjennom et sosialt samspill. Det er i det sosiale samspillet mellommenneskelige forhold utvikler seg. Et sosialt samspill beskrives som et samspill der to eller flere personer gjensidig påvirker hverandre gjennom direkte kontakt (Stensaasen og Sletta 1996). Viktige forutsetninger for et godt sosialt samspill er sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Adferd som kjennetegner sosial kompetanse er: *Mennesker som er vennlige og hyggelige i sin omgangsform med andre, som gir positive kommentarer og unnlater å fremheve andres svakheter, som er åpen for at andre kan få delta i aktivitet som er i gang, som kan lytte til det andre har å si, eller som markerer sine synspunkter og ønsker uten at andre tar anstøt av det* (Stensaasen og Sletta 1996, s 185). Det er grad av sosial kompetanse som er med på å åpne adgang til grupper og sosial inkludering og vi er alle avhengige av sosial kompetanse for å kunne delta i sosiale fellesskap (udir 2015). Sosiale ferdigheter er ferdigheter som omhandler selvkontroll, evne til å samarbeide, ta ansvar og vise empati ovenfor medelever (udir 2015). Og det er kanskje grad av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, på dette stadiet, som spiller mest inn på om eleven er ekskludert eller

inkludert. De som klarer å lese sine medelever, vise forståelse, men samtidig delta aktivt er også de som blir best likt. Vi kan knytte dette opp mot Eriksons teori (Woolfolk 2004), med tanke på at elever i den videregående skolen i henhold til Eriksons stadie tenkning befinner seg på det 6. stadiet, som i stor grad omhandler viktigheten av å skape gode relasjoner, både nære intimt relasjoner, men også sosiale relasjoner. Dette vil også komme frem når jeg presenterer resultatet fra den sosiometriske undersøkelsen jeg foretok meg.

For å kartlegge det sosiale samspillet i mine to caser og for å se om det er noen sammenheng mellom nivå og popularitet, og om elevens faglige nivå vil spille inn på om eleven er inkludert eller ekskludert har jeg valgt å foreta en sosiometrisk undersøkelse. En slik undersøkelse innebærer at elevene må svare på spørsmål om hvem de *helst vil* og hvem de *ikke vil* jobbe med (Svedberg 2002), positive og negative valg. Ut ifra resultatet kan man se hvilke elever som er sosialt inkludert og hvilke som er sosialt ekskludert, dette gjennom å se på antall positive og negative valg. I tillegg til den sosiometriske undersøkelsen valgte jeg også å utføre en undersøkelse som gikk ut på å svare på spørsmål rettet mot det sosiale miljøet i gruppen, som er hentet fra udir sine hjemmesider (se vedlegg), i håp om å finne svar:

Case 1: Ut ifra resultatet fra den sosiometriske undersøkelsen for case 1 fikk jeg et noe overraskende resultat. Jeg hadde her sett for meg et tydeligere skille mellom ekskluderte og inkluderte elever, noe jeg da ikke fikk. Det var ingen av elevene som bare ble rangert med positive eller negative valg, noe som tyder på at alle er verdsatt av noen i gruppen. Så klart varierte det litt, at noen hadde flere pluss mens hadde flere minus, men ikke noe markant. For utenom en som fikk fem positive valg og bare et negativt valg av totalt ni elever. Jeg spurte meg selv tidligere i oppgaven om det kunne være noe sammenheng mellom popularitet og nivå, noe jeg ikke fikk et veldig tydelig svar på. Men ut ifra undersøkelsen, samt i lys av Eriksons teori er det kanskje det sosiale og medelevs grad av sosial kompetanse som spiller inn på om du er godt likt eller ikke og at det er viktigere enn hvor flink du er i selve faget. Og med tanke på at de ikke viste en kjempe interesse for selve dansefaget kanskje de legger mere vekt på hvem de vil være sammen med ut ifra ferdigheter i andre fag. På kartleggingen av det sosiale miljøet i klassen scoret gruppen bra. Alle for utenom en krysset av på at de hadde blitt venner med mange i klassen, noe som også understreker svaret fra den sosiometriske undersøkelsen. De føler seg altså godtatt, likt og inkludert i gruppen. Så ut ifra disse resultatene har jeg hatt en ganske feil oppfatning av disse elevene, resultatet messig er de en trygg gruppe, der alle føler seg inkludert og det sosiale miljøet er godt, så da er det kanskje elevenes holdninger til faget og fagets verdi som har farget mitt bilde av dem. Det er da

muligens interesse for faget som har ført til lavere arbeidsmoral og selvbestemmelse i denne gruppen, og det at denne gruppen var så prestasjonsorientert kan igjen henge sammen med fagets verdi. De er mest opptatt av den karakteren som blir stående på karakterkortet, med tanke på at den vil følge dem i videre skolesøking, da de ikke viste interesse for å fortsette med dans. Men det er meg da et mysterium at de ikke ser verdien av målrettet og selvstendig arbeid for å nå disse karakterene. Jeg tenker at her vil det være smart av meg som lærer å jobbe ekstra med *tilhørighetsbegrepet* fra selvbestemmelsesteorien, nemlig å kunne se ting fra elevens perspektiv og være involvert og vise engasjement ovenfor eleven, og gjennom det finne fram til en egen verdi ovenfor faget som kan stimulere fram en indre motivasjon og føre fokuset fra prestasjon til mestring.

Case 2: Hos case to ble igjen utfallet av undersøkelsen noe overraskende. Fra den sosiometriske undersøkelsen var det her et tydeligere skille mellom ekskluderte og inkluderte elever. Det var også her mange som lå gjevt fordelt med positive og negative valg, men her var det noen som scoret med bare positive valg, samt noen med bare negative valg. Her vil jeg si at det var en litt tydeligere sammenheng mellom nivå og popularitet. De elevene med sterkeste ferdigheter rettet mot faget var også de som scoret høyest, mens de med lavest ferdigheter scoret lavest, noe som man da kan knytte opp mot fagets verdi. Med tanke på at i denne gruppen var det flere som ville gå videre med dans er det også naturlig at man vil jobbe sammen med de som kan være med på å utvikle ferdighetene til en selv også. Her spiller kanskje ikke det sosiale like sterkt inn i valg av arbeidspartner. Som igjen speilet seg i resultatene fra karleggingen av klassens sosiale miljø. Her var det et større sprik enn forventet på svarene. Her var det flere som svarte at de ikke hadde blitt venner med mange i klassen og flere som svarte at de ikke følte seg godtatt hvis de ikke er like flinke eller annerledes enn andre. Det var også flere som svarte at de ikke følte seg likt og at medelevene ikke brydde seg om hvordan de har det. Disse resultatene var veldig overraskende for meg da jeg opplevde dette som en veldig inkluderende og sammensveiset gruppe.

Som man ser fikk jeg ikke de svarene jeg forventet meg ut fra de undersøkelsene jeg foretok meg, hverken hos case 1 eller case 2, noe som bekrefter at en gruppe er kompleks og at det ikke er så svart hvitt som man skulle ønske. Ut ifra resultatet er det lett og se hvor farget man kan bli av forutinntatte oppfatninger og forventninger til en gruppe. Og sett opp mot undervisning ved videregående skoler, hvor man hvert år blir tildelt en ny gruppe tror jeg dette er viktig å ha i bakhodet, det er viktig at man som lærer starter med blanke ark hos hver nye gruppe. Når jeg nå ser på resultatet er dette med å kartlegge elevgrupper noe jeg vil ta

med meg inn i videre undervisning, dette for å få et mere korrekt syn på hvordan gruppen fungerer innad og hvordan individene føler seg i gruppen, inkludert eller ekskludert. Og siden danseundervisningen bare er en del av selve skoledagen vil det forhåpentligvis gi meg mere innsyn i hvordan elevene har det totalt sett på skolen.

Hvordan kan jeg nå bruke dette resultatet til et hjelpemiddel i min undervisning? I danseundervisning er det veldig vanlig å jobbe i mindre grupper innad i gruppen, her vil det være viktig av meg som lærer å styre prosessen. Her kan jeg ta hjelp av den sosiometriske undersøkelsen elevene var med på og ut ifra det lage mindre arbeidsgrupper. Det vil være viktig å variere gruppesammensetningen slik at man ikke opparbeider seg faste roller innad i arbeidsgruppen. På den måten bygge opp en felles trygghet i hele gruppen, dette vil være med på å styrke posisjonen hos de ekskluderte elevene ved at de vil oppleve å få delta aktivt i et sosialt samspill (Stensaasen og Sletta 1996). Med tanke på at dansefaget er et fysisk og et ganske så personlig fag, da med tanke på at det er ens egen kropp man jobber og uttrykker seg med, mener jeg det er helt sentralt å bygge opp en trygghet i gruppen. En gruppe hvor alle føler at de har en plass og klargjøre ovenfor elevene at uansett hvilke rolle eller personlighet de har så er de viktig. Vi er forskjellige og det må vi akseptere.

2.4 Godt læringsmiljø gir god læringskultur

Da tilbake til vår lille paraply, nemlig læringsmiljø. Vi har nå vært inne på både individ og gruppe, vi vet at en gruppe er en sammensetning av ulike individer og som sagt tidligere, individet er komplekst og med tanke på at individet er komplekst vil også sammensetningen av en gruppe være kompleks. Uansett hvilke gruppe du møter vil den være sammensatt av ulike og unike individer med ulike ferdigheter og forutsetninger, både fysisk og kognitivt. Det er da viktig at jeg i møte med en ny gruppe elever starter med blanke ark, slik at vi i fellesskap utvikler gruppen, da også av erfaring med tanke på casene og spørreundersøkelsene. Jeg mener at for at man skal kunne skape en trygg og samlet gruppe er det viktig å starte med individene og at vi gjennom individualitet skaper det kollektivet *vi*, gruppen.

Vi var så vidt inne på læringsmiljø helt i starten av oppgaven og hva det er som ligger under et godt og inkluderende læringsmiljø. For å klargjøre dette utligger jeg har jeg valgt å presentere noen flere definisjoner På utdanningsdirektoratets hjemmesider (udir 2015) beskriver de læringsmiljø slik: *Med «læringsmiljø» mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.* Eller slik vi kan

lese i Elevenes læringsmiljø, lærerens muligheter: «(...) vi kan betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen» (Bergkastet, Dahl og Hansen 2011, s.14).

Som vi ser ut ifra begge disse beskrivelsene av læringsmiljø er læreren absolutt en viktig faktor som påvirker elevenes læringsmiljø. Dette gjennom lærers strategier, valg i planlegging og gjennomføring av undervisning, samt bevissthet rundt at ulike elever kan oppleve læringsmiljøet i klassen forskjellig (Bergkastet, Dahl og Hansen 2011). Vi er da inne på det jeg mener er alfa omega for å skape et godt læringsmiljø, nemlig relasjon. Med tanke på elevers ulike oppfatning av læringsmiljøet vil det være viktig som lærer å skape en god dialog med hver enkelt elev. Og spesielt med tanke på at jeg har tatt for meg elever i den videregående skolen mener jeg dette er helt essensielt. Slik skolesystemet har utviklet seg, hvor det er stort press på prestasjon, resultat og karakterer, vil dette med en god elev-lærer relasjon være desto viktig. Og med tanke på at elever i den videregående skolen i henhold til Eriksons stadiet tenkning befinner seg på det 6. stadiet, som i stor grad omhandler viktigheten av å skape gode relasjoner, blir dette også teoretisk bevist. Gjennom en god dialog med hver enkelt elev kan man tilpasse undervisningen etter elevens ferdigheter og faglig kompetanse, og på den måten øke elevens innsats, som igjen vil ha sammenheng med karakter. Ved å jobbe på den måten har jeg trukket inn både mestringsforventningsteorien og selvbestemmelsesteorien inn i undervisningen. Det viser seg også at tilpasset undervisning og hjelp og støtte av lærer har sterk innvirkning på elevens opplevelse av sin relasjon til læreren, som igjen henger sammen med elevens innsats (Bergkastet, Dahl og Hansen 2011). Men like viktig som faglig støtte er også emosjonell støtte, støtte som kan være knyttet til elevenes sosiale situasjoner. Totalt sett er det viktig at eleven har forståelse for hva som forventes av en, og det må bygges opp en gjensidig respekt og tillit som gjør at de kan være sammen om det arbeidet som skal gjøres (udir.no). Så det vi kan konkludere med ut ifra dette er at en god relasjon vil bidra til god arbeidsinnsats som igjen vil føre til gode resultater. Det handler i stor grad om å bli sett og å føle seg sett og det å føle at læreren har tro på deg som elev, som igjen vil styrke elevenes indre motivasjon for faget. Som lærer er det viktig at jeg opptrer som en autoritativ lærer. En lærer med høy grad av omsorg og emosjonell oppmerksomhet, stiller høye faglige forventninger og krav, opptrer rettferdig, samt er strukturert og viser til klare regler. Noe som vil påvirke både læringsmiljøet, elevenes motivasjon og relasjonsbyggingen er det psykologiske klimaet i klassen. Om man som lærer har en utpreget prestasjonsprofil, eller mestringsprofil på undervisningen vil være svært utslagsgivende på de overstående faktorene

(Haraldsen 2014). En undervisning med en tydelig mestringsprofil er en undervisning som verdsetter innsats, prioriterer elevens forståelse for faget, mestring og faglig utvikling, altså prosess. Feiltrinn blir sett på som en nødvendighet for utvikling som vil stimulere en sterkere indre motivasjon. En slik type profil på undervisningen vil bidra til å skape robuste elever med bedre psyke. En prestasjonsprofil på undervisningen derimot er en undervisning som vektlegger elevens prestasjon i sammenligning med andre. Elevens resultater prioriteres, samt synliggjøring av suksess og nederlag. Feiling blir sett på som en svakhet og manglende evner og kompetanse. Et slikt klima stimulerer i stor grad en ytre motivasjon hos elevene, noe som ikke er å foretrekke (Haraldsen 2014). Som vi kan lese ut ifra disse to beskrivelsene er en mestringsprofil og et mestringsklima absolutt å foretrekke. Dette vil igjen henge sammen med hvilke type mål elevene setter seg. Elever i et mestringsklima vil sette seg mestringsmål som verdsetter prosess og innsats på veien for å nå sine mål, kontra prestasjonsmål som i stor grad måles ut ifra resultat (Woolfolk 2004). Elever med en tydelig mestringsorientering tar ansvar for egen læring, ser på evner som noe som kan forbedres og de har en sterk mestringsforventning. Prestasjonsorienterte derimot er ansvarsfrie, har liten tro på at evnene kan forandres og mestringsforventningen blir aldri ordentlig utviklet (Woolfolk 2004). Hvis vi trekker tråder til selvbestemmelsesteorien kan vi si at mestringsorienterte elever er *aktører*, mens prestasjonsorienterte elever er *brikker*. Med tanke på at dansefaget i stor grad handler om å være i prosess, både fysisk og kognitivt, er det naturlig at jeg som danselærer vil ha en tydelig mestringsprofil på min undervisning. Et mestringsklima vil også bidra til å stimulere elevenes indre motivasjon, selvværd og kompetansefølelse, samt bidra til å utvikle en kollektiv læringskultur.

Gjennom et godt læringsmiljø dannes igjen en kollektiv læringskultur (udir 2015). En positiv læringskultur oppmuntrer til læring. Elever må oppleve at det er lov å prøve å feile, og at det er en del av læringen (mestringsklima). I enhver klasse vil det utvikle seg normer, normer for hvordan man skal forholde seg til medelever, til lærer og hvilke arbeidsinnsats som er forventet og hva som er akseptabelt. Det etableres også sosiale strukturer og mønstre for samhandling, som vil ha betydning for elevenes konsentrasjon, oppmerksomhet og deltakelse. Alt dette er med på å utvikle en læringskultur i klassen. I denne utviklingen har jeg som lærer et stort ansvar. Mine valg og handlinger vil ha sterk innvirkning på de normer og verdier som skaper læringskulturen. Min oppgave som lærer vil være å styre det sosiale samspillet og lede læringsaktiviteten i klassen på en måte som fremmer læring, helse og trivsel, og som bidrar til at eleven opplever sosial tilhørighet og trygghet (udir 2015).

Å lede læringsaktivitet innebærer å legge til rette for mestringsopplevelser for alle elever i klasserommet. Å være i en situasjon som man ikke mestrer, vil kunne svekke egne forventninger om læring og dermed kunne føre til lav motivasjon (udir 2015). Og det er jo i bunn og grunn det her det hele koker ned til. Jeg mener at dette sitatet samler mange av de tankene rundt min problemstilling. Jeg må som en tydelig leder kunne skape undervisningssituasjoner som frembringer mestring og motivasjon og for å kunne få til det må jeg kjenne elevene mine. Jeg må vite hvor de er faglig og emosjonelt, dette gjennom en god elev-lærer relasjon. En slik relasjon vil bygge opp under elevens tilhørighetsfølelse som igjen vil styrke elevens posisjon i en gruppe. Dette vil være med på å styrke elev-elev relasjon, elev-gruppe relasjon og gruppe-lærer relasjon. En foreleser sa en gang at det å være pedagog handler om å være menneske, noe jeg synes var veldig fint sagt. Jeg er like mye et menneske som mine elever, både på godt og vondt, noe som gjør at vi er likestilte og vi må sammen bygge opp en gjensidig tillitt på alle plan, mellom alle parter.

3. Konklusjon

I denne oppgaven valgte jeg å ta for meg problemstillingen: **Hvordan kan jeg som danselærer bidra til et godt læringsmiljø som ivaretar individet i en gruppe?** Kort oppsummert har jeg tatt for meg teorier jeg mener er viktige for å bygge opp et sterkt og robust individ, «self-efficacy» - teorien og selvbestemmelsesteorien. I et såpass krevende fag som dansefaget er både fysisk og psykisk vil det bli viktig å skape selvstendige og selvgående elever som har tro på egne ferdigheter og kompetansen. For så å gå videre inn på gruppe og alle de faktorene som spiller inn på dynamikken i en gruppe og det sosiale samspillet. Her valgte jeg også å foreta meg to undersøkelser hos mine to representerte caser for å kartlegge gruppen på best mulig måte. Gjennom å se individene og dems behov først tror jeg det er lettere å skape en trygg og inkluderende gruppe. En gruppe som viser forståelse for hverandres ulikheter og spesielt da i et fag som er så individuelt som dansefaget er, men som samtidig alltid blir utført i gruppe vil dette være viktig. Gjennom et godt læringsmiljø, en god læringskultur, samt å ha en tydelig mestringsprofil på undervisningen vil jeg som lærer kunne bidra til å styrke mine elever både som individer, men også som gode samarbeidspartnere med god sosial kompetanse med evner til å vise forståelse for hverandres ulikheter. Jeg må som lærer jobbe med å bevisstgjøre min elever om fordelene av å jobbe i en gruppe og at vi i fellesskap utvikler ferdigheter, kompetanse og tro på oss selv og medelever. Det er mange utfordringer jeg som danselærer vil støte på i undervisningssammenheng og man vil på veien

møte grupper man «klikker med», samt grupper hvor det kan «butte» litt. Det er da viktig at jeg har med meg denne kunnskapen jeg har tilegnet meg forså gjennom god relasjonsbygging, på alle plan, starte utviklingen av en gruppe med fokus på individualitet, samhold og trygghet.

Litteraturliste:

Askeland, Leif & Svein Ole Sataøen (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal

Bergkastet, Inger, Lasse Dahl & Kjetil Andreas Hansen (2011). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget

Haraldsen, Heidi (2014). «Motivasjon del 1». Forelesning 13.10.2014. «Motivasjon del 2». Forelesning 22.10.2014. Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo. (Upublisert).

Jakobsen, Arne Martin (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape best mulig læringsmiljø i kroppsøving*.

<http://idrottsforum.org/jakobsen121010/> (Lesedato: 25.04.2015)

Lamer, Kari (2015). Oslo

<http://www.lamer.no/default3.aspx> (Lesedato: 26.04.2015)

Læringsmiljø. I: Store Norske Leksikon

<http://www.snl.no/laringsmiljo> (Lesedato: 12.05.2015)

Pervin, Lawrence A. & Oliver P. John (2001). *Personality, theory and research*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Stensaasen, Svein & Olav Sletta (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget

Svedberg, Lars (2002). *Gruppepsykologi*. Oslo: Abstrakt forlag

Utdanningsdirektoratet

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Laringskultur/>
(Lesedato: 03.05.2015)

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/> (Lesedato: 03.05.2015)

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/> (Lesedato: 15.05.2015)

Woolfolk, Anita (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Wormnes, Bjørn & Terje Manger (2012). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget